

Enunciación

Enunciación

Enunciación

36

Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación*

Some explorations about conceptions of teachers on assessment

María Elvira Rodríguez Luna**

Resumen:

Se presentan los resultados del estudio exploratorio en torno a concepciones predominantes en la evaluación en un grupo de docentes. El corpus analizado se construyó en el marco de un programa de formación realizado en la Universidad Distrital y sus resultados se articularon al proyecto interinstitucional Constitución de una Red Nacional de Investigación en Evaluación. La sistematización de la información permitió la identificación de algunas concepciones docentes sobre la evaluación y de los avances logrados en el proceso de formación.

*Proyecto "Constitución de una Red Nacional de Investigación en Educación" (Jurado Valencia et ál 2005) impulsado por los Grupos de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y Lenguaje, Cultura e Identidad.

**Doctora en Ciencias Pedagógicas. Magister en Lingüística Hispánica. Licenciada en Idiomas. Miembro del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (Categoría A 1 de COLCIENCIAS) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. plengua@udistrital.edu.co. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Palabras clave: *Estudio exploratorio, concepciones, profesores, lenguaje, evaluación.*

Abstract

This article presents the results of an exploratory study about prevailing conceptions in a group of teachers. The analyzed corpus was constructed in the framework of a training course and the results were articulated to inter-institutional project Constitution of National Network for Research in Evaluation Process. The systemization of information allowed the identification of some conceptions of teachers on assessment and the progress made on them in the training course.

Keywords: *Exploratory study, conceptions, teachers, language, assessment.*

Introducción

La evaluación como objeto de investigación y práctica educativa constituye un tópico de interés en la formación de docentes, como se resalta en el proyecto en cuyo marco se realiza el presente estudio (Jurado Valencia et al. 2005)¹. Con el fin de aportar elementos tendientes a la identificación de problemas y la presentación de alternativas frente a las necesidades relacionadas con este campo, el Programa de Formación de Docentes (PFPD) Pedagogía de Proyectos y Didáctica de la Lengua Materna, realizado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, entre julio y diciembre de 2005 (Rodríguez Luna & Pinilla Vásquez, 2006)², configura el escenario adecuado para la ejecución de un estudio exploratorio sobre las concepciones de los docentes, al incorporar como ejes

temáticos la fundamentación, reflexión y acción sobre la evaluación, con particular énfasis en las actividades del lenguaje. En consecuencia se traza como objetivos:

Identificar las ideas existentes entre los profesores sobre la evaluación y su utilidad; emprender acciones de sensibilización respecto a los beneficios e impactos de la evaluación para propiciar cambios en la enseñanza; hacer recomendaciones frente a los procesos de formación docente en el campo de la evaluación.

El PFPD Pedagogía de Proyectos y Didáctica de la Lengua Materna (Rodríguez Luna & Pinilla Vásquez, 2001a, 2001b, 2006), se ofrece por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de manera abierta a docentes en servicio vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá, pertenecientes a distintos campos de conocimiento y en ejercicio de funciones profesionales en diversos niveles de la escolaridad preescolar, básica y media. Por consiguiente, busca adecuarse a las necesidades de formación de los participantes, a las particularidades de sus comunidades y al reconocimiento de sus modos de pensar y actuar con el fin de proponer acciones de orientadas al fortalecimiento y/o transformación de sus prácticas.

Por otra parte, el PFPD postula el lenguaje como medio fundamental a través del cual se llevan a cabo los procesos educativos, se ponen en acción los proyectos pedagógicos y se despliegan las actividades en el aula puesto que a través del mismo se desarrollan los procesos de cognición, interacción y cultura. En

¹Proyecto "Constitución de una Red Nacional de Investigación en Evaluación" (Jurado Valencia et al. 2005) impulsado por los Grupos de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y Lenguaje Cultura e Identidad de la Universidad Distrital, con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), y el aval de COLCIENCIAS.

²Convenio 054-2004 suscrito entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

consecuencia considera que “un profesional docente de cualquier área o nivel de escolaridad debe contar con unos fundamentos que le permitan acceder a una mayor comprensión sobre el lenguaje en sus distintas dimensiones; requiere un gran dominio sobre su lengua materna como lector y productor de textos competente, plena conciencia sobre las implicaciones de la interacción, al igual que la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas para orientar procesos de investigación en el aula”. (Rodríguez, M.E. 2001, p. 7 – 8).

En consecuencia, la metodología empleada en el PFPD incluye acciones orientadas hacia la fundamentación teórica y práctica en el campo de la pedagogía y la didáctica de la lengua materna, la producción y comprensión de textos, la investigación y la ejecución de proyectos de aula que toman el lenguaje como eje articulador de las acciones y prácticas y la evaluación de los aprendizajes. La reflexión sobre el lenguaje aunada a la puesta en marcha de estrategias de producción y comprensión textual y discursiva, contribuye a la formación de lectores y escritores con capacidades para promover reflexivamente estos procesos con sus propios estudiantes. Al mismo tiempo, esta formación redundante en una mejor orientación de los proyectos pedagógicos y les facilita la evaluación de las prácticas significativas propias del lenguaje.

El PFPD asume que la construcción de aprendizajes significativos, desde la Pedagogía de Proyectos, demanda la participación y auto-reflexión de los docentes en la construcción conjunta de nuevas posibilidades para su acción, al hacer explícitas sus creencias e intencionalidades, dado que estas develan el contenido de su pensamiento e inciden en la práctica pedagógica. (Gallego, 1991; Perafán & Adúriz-Bravo, 2005). De allí que incluya como determinantes los siguientes momentos en el proceso de formación, los cuales no se realizan de modo lineal sino de forma permanente y articulada:

- La sensibilización de los docentes sobre sus concepciones y prácticas discursivas y pedagógicas, con base en el reconocimiento y autorreflexión sobre las acciones emprendidas en el aula y el papel del lenguaje en el desarrollo de la cognición, la interacción social y la recreación de sentido de la realidad.
- La fundamentación sobre las concepciones sobre el lenguaje, la pedagogía y la didáctica y la manera como éstas orientan e inciden en las prácticas docentes propiciando procesos de reflexión sobre las acciones pedagógicas con base en la Pedagogía de Proyectos.
- La producción y comprensión de textos como herramientas de la cultura que contribuyen a la cualificación profesional de los docentes mediante el desarrollo de estrategias de metacognición y apropiación de la estructura, funcionamiento y funciones de la lengua en contextos comunicativos diversos.
- La investigación orientada desde enfoques cualitativos como medio de comprensión, apropiación y transformación de las prácticas pedagógicas.
- La evaluación como proceso integral, permanente y holístico, presente en todos los momentos del proceso que permite dar cuenta de los avances, limitaciones y necesidades que se presentan en el proceso de formación docente y aporta herramientas para su reflexión en torno a los contenidos programáticos, las acciones pedagógicas y la propia dimensión personal de los participantes.

Como se desprende de los anteriores planteamientos, el presente estudio responde a “la importancia de atender a las creencias del profesor como un hecho relevante para la formación del profesorado” (Moreno, 2005, p. 67), en procura de explorar sus concepciones sobre la evaluación, dada su incidencia en la orientación de sus prácticas de aula. Por tal motivo, se realiza una evaluación de las concepciones previas de los docentes sobre la evaluación, se desarrollan acciones formativas a partir de los resultados iniciales, se profundiza en tópicos fundamentales sobre los modos de pensar, decir y actuar de los participantes respecto a la

evaluación sobre las actividades del lenguaje y se ponderan, al final del curso, las transformaciones operadas en el proceso así como las recomendaciones formuladas para profundizarlas y consolidarlas.

Marco de referencia

Para el presente estudio se sitúan dos conceptos fundamentales: el de las concepciones y su relación con las representaciones y el de la evaluación como proceso inherente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje con énfasis en las actividades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, en lengua materna.

En relación con el primer aspecto, plantea Castorina (2003) que en las Ciencias Sociales y la Psicología contemporáneas han entrado en crisis algunos presupuestos tradicionales, como los de la escisión entre individuo y sociedad, la oposición entre naturaleza y cultura o entre el proceso individual y activo de conocimiento y su adquisición pasiva por transmisión social. De allí que el límite entre la concepción y la representación sea difuso, lo cual explica su uso indistinto o alternativo en el campo educativo, para comprender y explicar los conocimientos que dan sentido a las prácticas pedagógicas. Esta tendencia se expresa en la diversidad de modos de enunciar, conceptualizar y explicar la estructura interna del conocimiento docente y sus formas de acción pedagógica.³

En cuanto a la evaluación, se parte de examinar la coherencia entre los fundamentos de la Pedagogía de Proyectos, la orientación de los procesos de producción y comprensión de textos en el aula y sus modos de evaluación. Por lo tanto se toma distancia frente a concepciones normativas y tradicionales de la evaluación que asumen esta actividad como simple espacio para ejercitar la memoria y provocar un volcado de información acumulada a lo largo de los períodos académicos, como instrumento para el ejercicio del

poder, el control, la clasificación y la selección en el aula, o como producto desligado de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El campo de las representaciones

La representación se sitúa especialmente en el territorio de la psicología social para referirse a una manera de concebir el conocimiento cotidiano y socialmente compartido, constituyendo una visión de la realidad común a los grupos sociales y culturales. La representación hace parte de un campo nocional que comprende creencias, prejuicios, ideologías y difiere en ciertos sentidos del conocimiento conceptualizado, dado que las representaciones no se someten a la prueba de los hechos, como ocurre con el conocimiento validado por la experiencia. Por el contrario, se construye sobre las ideas o imágenes que los colectivos sociales se forman en torno a determinados hechos, problemas o situaciones, permitiendo la superación entre lo individual y lo colectivo, lo previamente dado y lo activamente adquirido.

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones sociales son:

Una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una realidad cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p.18).

En cuanto remite a tipos de conocimiento que posibilitan las prácticas y la dinámica social de los individuos y los grupos, algunos autores asumen que se trata de:

Una teoría del conocimiento ingenuo que busca descubrir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí, "los sujetos van más allá de la información

³En la etapa de análisis, la presente investigación se interroga sobre la ubicación de los modos de interpretación de los docentes sobre la evaluación: si en el dominio de las representaciones o en el de las concepciones, lo que hace necesario establecer algunas precisiones, distinciones y correlaciones entre tales conceptos

dada" y qué lógica utilizan en cada tarea. A diferencia de la mayoría de las teorías del conocimiento lego, la teoría de las representaciones sociales se ocupa de la interdependencia de los procesos de pensamiento conscientes (reflexivos) y no conscientes (habituales, automatizados). (Marková, 2006, p.163)

A su vez, Pozo (1991) equipara las representaciones sociales con las concepciones inducidas, en los siguientes términos:

El hecho de entender las ideas de los alumnos como constructos personales no debe hacernos olvidar que su construcción tiene lugar en un contexto social que induce o favorece cierto tipo de ideas. Los alumnos no son robinsones, ni siquiera seres rousseauianos, que construyan sus conocimientos aislados de la sociedad, sino que elaboran su conocimiento en un contexto cultural determinado. Entre las fuentes socioculturales del conocimiento del alumno cabe destacar, no solo la familia y el sistema educativo sino también la creciente influencia de los medios de comunicación en la formación de concepciones a través de la divulgación científica. (p. 78)

En tal sentido, Reuter (1996), propone como hipótesis sobre la utilidad didáctica de las representaciones: el hecho de estar en relación con las actuaciones; pueden constituir una ayuda para la práctica y los aprendizajes; pueden constituir obstáculos para la práctica y el aprendizaje; y son modificables.

No obstante las correlaciones posibles entre concepciones y representaciones y la utilidad que el estudio de las representaciones sociales sobre la evaluación reporta al sistema educativo, se concluye que tal análisis demanda un estudio más amplio, orientado a comprender los modos como los colectivos sociales y las comunidades asumen las prácticas evaluativas, situándolas no como objeto de conocimiento propio del campo profesional sino dentro de los sentidos que circulan en los discursos sociales. Por esa vía, la determinación de las representaciones compartidas sobre la evaluación ayudaría a develar cómo se interpreta, implementa y asume socialmente la evaluación para situarla en el nivel de un conocimiento razonado y sometido a la confrontación de las prácticas de los docentes.

El campo de las concepciones

Frente a las concepciones también se encuentran diversas conceptualizaciones. Así, por ejemplo, se de-

finen como: el conjunto de posiciones que adopta un investigador respecto a la manera como los profesores asumen aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje en sus prácticas profesionales (Contreras, 1998). Para Martínez & Gorgorió (2004) las concepciones remiten a un conjunto de representaciones evocadas por un concepto. Según Thompson (1992) las concepciones son estructuras mentales que abarcan tanto las creencias conscientes como subconscientes, los conceptos, los significados, las reglas, las imágenes mentales y las preferencias. Por su parte, Pozo (1991) expone:

No solo construimos, aquí y ahora, el mundo en el que vivimos a partir de nuestras ideas, concepciones o estructuras cognitivas. También construimos esas ideas, concepciones y estructuras, que, como consecuencia de ello, estarán en continuo cambio. (p.52).

Dada su incidencia en la formación de docentes, Morales y Bojacá (2002) plantean que las concepciones posibilitan:

Reflexionar sobre la distancia entre el decir del maestro sobre su hacer profesional y las acciones ocurridas en el aula (...) distancia mediada por las concepciones sobre su actuar en el mundo en general y el conocimiento particular sobre los saberes impartidos al estudiante en el contexto escolar. (p. 12).

Efectivamente, las concepciones afectan especialmente las acciones de los docentes en el aula y los resultados de los aprendizajes escolares; son el producto de la convergencia y articulación de diversos niveles del conocimiento que involucran los conocimientos científicos, las ideas, las creencias y las opiniones, entre otros dominios. En consecuencia, constituyen una categoría de análisis adecuada para identificar, comprender y explicar las razones que sustentan las acciones de los docentes en el aula. Según Arbeláez (2005):

En el espacio escolar, tanto los alumnos como los profesores van construyendo sus discursos interpretativos de la cultura a la que tienen acceso. También las ideas, los conceptos, los conocimientos, toman una nueva forma cuando se convierten en una fuerza que mueve a la acción, la podemos llamar concepción o conocimiento personal. Estas concepciones se convierten en el vehículo en el cual transitan los miembros de la comunidad académica. (p.42).

Esta investigadora propone asumir el estudio de las concepciones como fenómeno dinámico y progresivo que expresa la red de relaciones, caracterizada por la asociación y la integralidad, en las que se cumplen

muchas de las funciones de la vida académica de docentes y estudiantes, como se representa en la siguiente figura:

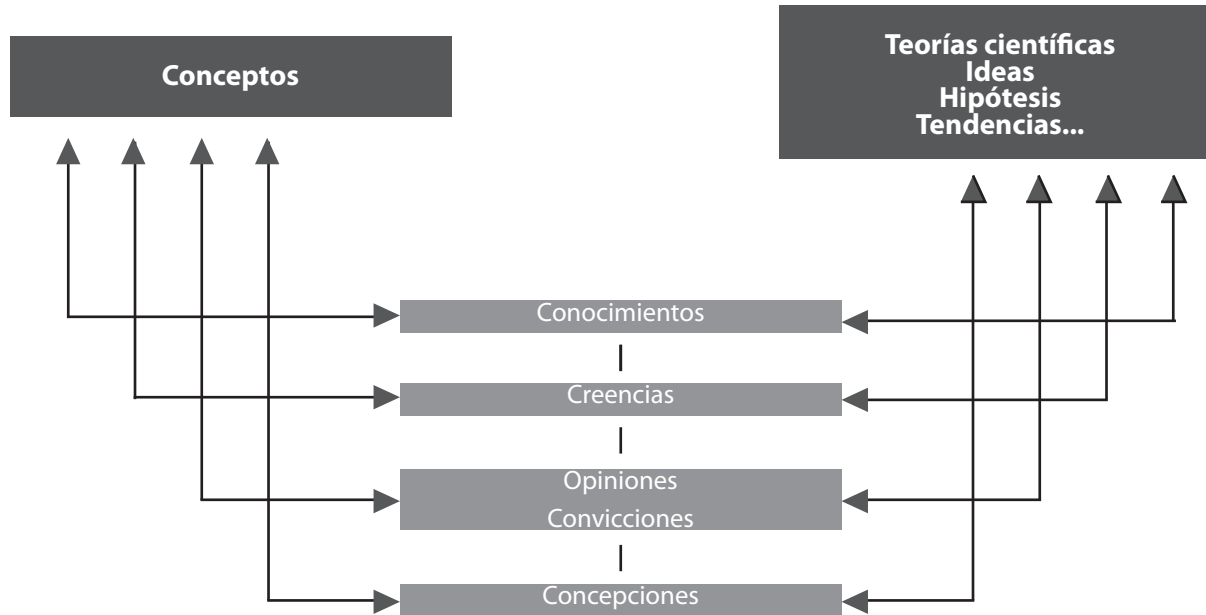


Figura 1. El camino hacia las concepciones. (Arbeláez, 2005, p. 43)

Dadas las anteriores consideraciones, se opta en el presente estudio por la exploración sobre las concepciones de los docentes, en cuanto constituyen:

Una dimensión para acercarnos a las bases que soportan el conocimiento del profesorado respecto a determinado contenido que enseñan, es decir, al conocimiento disciplinar (Wilson, Shulman y Rickert, 1987) y a la manera como hacen enseñable un contenido específico. (Shulman, 1986, 1998). Citado por Gutiérrez, 2009, p.45.

La exploración de las concepciones permite cierta comprensión sobre la naturaleza de tales conocimientos y sus relaciones con las acciones de formación y de enseñanza. Sin embargo, no se puede desconocer que a su vez, algunas concepciones se convierten en representaciones -compartidas por los docentes en general y por la sociedad en su conjunto- y que las representaciones afectan la manera como se moldean las concepciones. Al respecto señala Gilly (1996, p.79) que:

El interés esencial de la noción de representación social para la comprensión de los hechos educativos radica en orientar la atención sobre el papel de los conjuntos organizados de significaciones sociales sobre el proceso educativo.

La evaluación en el proceso de formación

En el presente estudio se opta por una concepción constructorista de la evaluación asumiéndola como proceso transversal en la realización de proyectos y como acción permanente que posibilita a la institución educativa, al docente y a los educandos tomar decisiones fundamentadas. En esta perspectiva la evaluación permite contar con informaciones relevantes para profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilitan la introducción de ajustes a la planeación.

En el desarrollo de los proyectos pedagógicos, la evaluación cumple un papel modulador de las acciones y constituye un indicador de las necesidades que surgen en su ejecución. Permite establecer en qué medida los alumnos alcanzan ciertos aprendizajes, desarrollan determinadas capacidades y adquieren algunos modos de valorar situaciones y problemas propuestos por la escuela. En tal sentido se asume la evaluación como “representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación, autorregulación, entre otros.” (Jolibert & Jacob, 1998, p. 75).

En la Pedagogía de Proyectos la evaluación es un proceso permanente y transversal que aporta señales tanto a profesores como a alumnos en relación con el proyecto, sus metas y la construcción de los aprendizajes. Por consiguiente no se concibe como:

Calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes y que es parte del proceso mismo de aprendizaje. En este sentido es esencial que los propios niños sean capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y el profesor, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les hace falta aprender para lograr lo que quieren hacer.” (Jolibert & Jacob, 1998, p. 173).

A tono con estos planteamientos, en el proceso de formación del PFPD Pedagogía de Proyectos y Didáctica de la Lengua Materna se implementó la evaluación como espacio de reflexión, metacognición y planeación de nuevas acciones a partir del establecimiento de las debilidades y fortalezas, los logros y los vacíos de aprendizaje evidenciados por los propios docentes respecto a sus conocimientos profesionales. En consecuencia, la evaluación se plantea como acción promotora de la reflexión sobre lo aprendido y lo que falta aprender, la manera como se interiorizan los aprendizajes sobre el lenguaje y la propia evaluación y su funcionalidad en el campo profesional.

De otra parte, se resalta el uso de la evaluación como un “medio para saber si los propósitos educativos en las escuelas son realizados” (Atorresi, 2005b, p.15). Así mismo, se destaca su importancia para la toma fundamentada de decisiones en diversos momentos del

proceso, tales como: determinar el resultado total y final de una unidad de aprendizaje o del curso y traducirlo en un sistema de calificaciones, o mejorar el desarrollo de las tareas durante el curso, adecuando el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo (Perrenoud, 2008).

Por lo tanto, se postula que una evaluación sistemáticamente realizada es fundamental para la búsqueda de correlaciones entre los propósitos de la enseñanza, los aprendizajes alcanzados y la introducción de acciones formativas tendientes a lograr mayor eficacia en los procesos educativos. De allí que resulte fundamental la reflexión y fundamentación de los docentes sobre sus concepciones en torno a la evaluación, el reconocimiento del sentido de la evaluación en sus prácticas educativas, las funciones que le asignan a este proceso, la utilidad que confieren a los resultados de la misma y, en general, la comprensión de sus prácticas pedagógicas en torno a esta actividad.

Aspectos metodológicos del estudio

El estudio asume un carácter exploratorio centrado en examinar un problema de investigación poco estudiado, en este caso, las concepciones de los docentes sobre la evaluación, cuyos resultados permiten:

“familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto a un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir informaciones y postulados” (Hernández et al., 2010, p.79).

El taller y el cuestionario son los instrumentos seleccionados para el registro de los puntos de vista expresados por los 54 docentes que conforman la población estudiada y se aplican en dos momentos de su formación: al comienzo y al final del proceso. El análisis del corpus construido a partir de la aplicación de estos instrumentos posibilita la exploración de algunas concepciones docentes sobre la evaluación, así como la constatación de las posibilidades de cambio a partir de las estrategias implementadas y la formulación de recomendaciones tendientes a la cualificación de los procesos de evaluación y formación.

Por una parte, las preguntas del taller “Aspectos de la evaluación en el área de lenguaje” buscan hacer emerger las concepciones de los docentes participantes en el PFPD y facilita el reconocimiento y autorreflexión en torno a sus prácticas pedagógicas. En este sentido es fundamental la participación de los docentes en las discusiones sobre la importancia de la evaluación; la identificación de sus concepciones sobre el lenguaje y sobre la evaluación predominantes en la escuela; el reconocimiento y la valoración de las diferentes experiencias realizadas en el contexto educativo; la formulación de propuestas alternativas para la evaluación de la producción y la comprensión de textos, entre otros tópicos incluidos en este instrumento.

El taller como instrumento de aprendizaje cooperativo y momento de reflexión y fundamentación es potente en cuanto a la articulación de las experiencias prácticas de los docentes y sus maneras de interpretarlas con referencia a las teorías orientadoras del programa. Se asume, por lo tanto, que la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica posibilita la transformación o confirmación de sus principios y formas de acción y que de dicho saber, así no sea fácilmente observable, derivan sus creencias e intencionalidades. (Shon, 1992, 1998; Perafán, 2005).

Las respuestas consignadas en el taller se clasifican en

dos grandes categorías. La primera de ellas dirigida a establecer concepciones de los docentes sobre aspectos generales de la evaluación, dentro de los cuales se incluyen: propósitos, usos y participantes en la evaluación. La segunda, referida a las concepciones sobre la evaluación de las actividades del lenguaje: oralidad, lectura y escritura; instrumentos de evaluación y reconocimiento de experiencias innovadoras en este campo.

El cuestionario, se emplea para establecer los avances identificados por los participantes respecto a sus formas de asumir la evaluación al término del proceso de formación a partir de una pregunta abierta. Estas respuestas se cotejan con las que inicialmente se dieron en el taller para determinar, en palabras de sus protagonistas, los progresos, necesidades y recomendaciones derivadas de la experiencia de formación en el PFPD.

Estos instrumentos permiten la recopilación del material discursivo producido de forma inducida, para su posterior sistematización y clasificación, teniendo en cuenta el contenido de las respuestas, lo que da lugar a la interpretación de las concepciones sobre la evaluación, con base en la propuesta de Giordan & de Vecchio (1995, p. 111):

CONCEPCIÓN= F (P, M, O, R, S)	Problema	Marco de Referencia
Comprende los conocimientos subjetivos de los docentes sobre la evaluación, articulados con las teorías formales provenientes de su formación profesional, que se encuentran presentes en la cultura escolar.	El punto de partida para la puesta en marcha de las concepciones son las preguntas:¿Qué propósitos que orientan las evaluaciones en el aula?¿Para qué se utilizan los resultados de la evaluación? (...) ¿Qué aspectos evalúan en la producción oral? ¿Cómo se orienta la evaluación de la lectura?¿Qué aspectos que se evalúan en la escritura?	Contexto,conformado por el conjunto de los conocimientos integrados sobre la evaluación en el PFPD alrededor de la Pedagogía de proyectos y las actividades del lenguaje, que al activarse y articularse dan lugar al perfil de la concepción

Operaciones Mentales	Red Semántica	Significantes
Conjunto personal de las operaciones intelectuales o transformaciones que cada uno de los docentes domina respecto a la evaluación y su relación con las actividades del lenguaje, el cual se activa a partir de las preguntas formuladas.	Articulación entre el marco de referencia y los procesos de reflexión desarrollados por los docentes, lo que permite dar sentido a sus acciones, generando la emergencia de sus concepciones.	Conjunto de enunciados utilizados por los docentes para la producción y explicación de sus puntos de vista sobre la evaluación.

Fuente: Giordan y de Vecchio (1995). Adaptado por Rodríguez Luna (2005) para efectos del presente estudio.

Análisis de resultados del Taller

En la exploración de las concepciones docentes se entiende que la interpretación de sus acciones es producto de la interacción entre los conocimientos sobre las disciplinas escolares, el conocimiento pedagógico y las experiencias en el aula, lo que conforma su conocimiento personal sobre el objeto de reflexión propuesto. Por consiguiente las ideas, prejuicios y valoraciones de los docentes sobre la evaluación constituyen el marco de interpretación de sus prácticas y permite el reconocimiento del sentido otorgado a través de las respuestas a los interrogantes formulados.

¿Qué propósitos orientan las evaluaciones en el aula?

El análisis de las respuestas dadas a este interrogante muestran que la evaluación se asume de manera predominante como un mecanismo de verificación de temas y contenidos trazados en el currículo prescrito, de constatación de avances frente al plan de trabajo, de medición del cumplimiento de objetivos, de control de resultados) Por lo tanto, se concibe como actividad que depende enteramente del profesor y da cuenta del producto y no del proceso de aprendizaje. La mayoría de las respuestas sitúan la evaluación como un mecanismo puntual y en una mínima proporción

le atribuyen propósitos relacionados con la retroalimentación y reorientación de los procesos, como lo indican los porcentajes correspondientes a cada categoría:

Funciones de la evaluación	%
Verificación y control	51
Diagnóstico	22
Prospectiva	20
Auto-reflexión docente	7

Para el 51% de los docentes, la acción de evaluar asignada al profesor se expresa por verbos como: medir, verificar, controlar, constatar, revisar, que constituyen indicadores del énfasis puesto en el agente que ejecuta las actividades. A estos puntos de vista les subyace una concepción heterónoma de la evaluación y aunque se señala que el estudiante es el protagonista y el centro de la enseñanza, en la práctica está ausente en la toma de decisiones sobre sus aprendizajes.

En un segundo grupo se ubican quienes conciben la evaluación como un instrumento adecuado para diagnosticar las diferentes etapas del aprendizaje, establecer los conocimientos previos de los alumnos, definir las

conductas de entrada para el inicio de temas y caracterizar etapas intermedias del proceso. En consecuencia, la evaluación se considera un soporte para la planeación, la reorientación de las acciones en el aula y la introducción de las adecuaciones al currículo planeado según las situaciones del contexto.

En esta perspectiva, expresada en el 22% de la muestra, la evaluación permanece centrada en el profesor, a quien compete tomar las decisiones de reorientar los procesos, determinar los estados de desarrollo, controlar los aciertos y desaciertos, entre otras funciones. Sin embargo, ofrece ciertos matices que la aproximan a la concepción constructorista que plantea la evaluación no como una etapa final de un curso o asignatura sino “como una reflexión que acompaña los aprendizajes y que es parte del proceso mismo de aprendizaje”, (Jolibert y Jacob, 1998 p. 173), aunque también dista de ella en cuanto no involucra a los estudiantes en la valoración de sus desarrollos y dificultades.

En un tercer grupo se sitúan quienes conciben la evaluación como una herramienta prospectiva, útil para que el docente reoriente los procesos en marcha, destacando sus capacidades para asumir de forma dinámica la función de acompañamiento y monitoreo en el aula, para adecuar las acciones planeadas a las necesidades de aprendizaje e introducir cambios a partir de los resultados. Esta concepción es expresada por el 20% de la muestra y se aproxima a la función permanente, prospectiva y transversal, inherente a la visión constructivista de la evaluación. No obstante, permanece aun centrada en el profesor a quien corresponde: ubicar las dificultades y necesidades, generar nuevas estrategias, planearlas, implementarlas y potenciar los aciertos, mientras que el estudiante sigue ausente de este proceso.

Como elemento significativo se resalta en este grupo la expresión de dos (2) puntos de vista en los que se incluye al profesor como objeto de evaluación (auto-evaluación), en cuanto este aporte información rel-

evante sobre aspectos que inciden fuertemente en los resultados de los alumnos. Al respecto señalan que la evaluación permite “saber mis aciertos y desaciertos” y “evaluar mi proceso como docente”, constituyéndose en expresión de nuevas interpretaciones de la evaluación que superan la visión heterónoma predominante.

En el cuarto grupo se encuentran quienes asumen la evaluación como un medio para determinar el alcance de los procesos orientados por los docentes y los avances logrados por los estudiantes a través de la reflexión y contextualización de sus aprendizajes. En esta etapa del proceso de formación tan solo 5 docentes se aproximaron a la concepción de la evaluación como proceso participativo, crítico y auto-reflexivo, atribuyendo al estudiante un papel fundamental y concediendo a la metacognición un lugar destacado para el logro de los propósitos y metas trazadas los aprendizajes.

Aunque en este grupo solamente se sitúa un 7% de la muestra, constituye una señal importante respecto a los cambios que operan en las aulas pese al predominio de concepciones tradicionales sobre la evaluación. Así mismo se destaca la inclusión de la investigación cualitativa como perspectiva necesaria para apoyar los procesos de evaluación, auto-reflexión y retroalimentación y se sugieren la autoevaluación y la co-evaluación como herramientas para el monitoreo de los aprendizajes.

Esta perspectiva se corresponde con las finalidades trazadas a la evaluación en el trabajo por proyectos, de modo tal que los estudiantes sean capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y el profesor, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta aprender para lograr que lo que quieren hacer. (Jolibert & Jacob, 1998, p. 173). De allí que se propongan situaciones auténticas para una evaluación significativa que supere el predominio de pruebas descontextualizadas.

¿Para qué se utilizan los resultados de la evaluación?

Otro aspecto vinculado al sentido otorgado a la evaluación se relaciona con la utilización de sus resultados para el mejoramiento de la enseñanza, la búsqueda de estrategias tendientes a la cualificación de los aprendizajes y la adecuación de las metas trazadas, atendiendo las dificultades y progresos evidenciados. Esta pregunta busca establecer la presencia de la evaluación como mecanismo de auto-reflexión y participación del estudiante, aunque las respuestas distan de la consideración de dicha función.

Usos de los resultados de la evaluación	%
Constatación, corrección e implementación de refuerzos	50
No se utilizan sus resultados	21
Retroalimentación y reflexión sobre aciertos y desaciertos	17
Búsqueda de compromiso y responsabilidad del estudiante	7
Rendición de cuentas sobre el rendimiento	5

Coherente con el predominio de una concepción de evaluación como mecanismo de verificación y control, la utilización de sus resultados se correlaciona con la constatación de aciertos, la corrección de fallas y la aplicación de refuerzos, como lo expresa el 50% de la muestra. En menor escala, representada en el 17%, la evaluación se emplea con un sentido formativo, mientras que para el 7% es utilizada como recurso para concitar el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes. La evaluación como forma de rendir cuentas a los padres de familia corresponde solo a un 5% del grupo conformado por docentes del nivel preescolar. El 20% de los participantes conciben la inutilidad absoluta de los resultados de las evaluaciones, aduciendo impedimentos como la falta de tiempo y el alto número de estudiantes en sus aulas.

En su conjunto, las respuestas referidas a los usos de los resultados de la evaluación resaltan la baja participación de los estudiantes y de la familia en la valoración de sus aprendizajes y el predominio de una concepción tradicional. Igualmente sugieren la necesidad de promover acciones formativas sobre el uso de la evaluación y el sentido que ésta adquiera para los estudiantes, de modo tal que las pruebas permitan algo más que calificar o certificar el cumplimiento de requisitos (Atorresi, 2005b, p. 21).

Lo deseable es que tanto las evaluaciones masivas como las evaluaciones internas aporten informaciones útiles a maestros, alumnos e instituciones, que les permitan identificar necesidades, ponderar la efectividad de los enfoques y establecer prioridades en las acciones educativas. Por su parte, las evaluaciones internas deben promover procesos de auto-reflexión conducentes a la construcción colectiva de estrategias de mejoramiento con compromiso y responsabilidad por parte de profesores y estudiantes

¿Quiénes participan en la evaluación?

En cuanto a la participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación se manifestó el predominio de la heteroevaluación y en menor medida la existencia de procesos de co-evaluación y auto-evaluación, así como una particular forma de co-evaluación evidenciada en la integración de los padres de familia en el nivel preescolar, según la siguiente distribución en las respuestas:

Tipos de evaluación según la participación de la comunidad	%
Heteroevaluación (centrada en el docente)	48
Co-evaluación (realizada entre pares)	25
Autoevaluación (centrada en el estudiante)	25
Con participación de los padres	2

De manera consecuente con las concepciones tradicionales predominantes, el 48% de los participantes asume la evaluación como acción exclusiva del docente, lo cual explica la escasa promoción de procesos de autoevaluación y co-evaluación. Cuando se incluye este tipo de prácticas, están sujetas por entero a los criterios del docente y a los espacios que éste brinda al finalizar un período académico, con el fin de adicionar una nota referida a la “evaluación formativa”. La co-evaluación se manifiesta en el trabajo grupal, de conformidad con las pautas dadas por el profesor, y se limita al cotejo de las respuestas correctas dadas por el docente; en el preescolar se asume como espacio para la valoración del proceso por los padres de familia. En cuanto a la autoevaluación, se reduce a sesiones grupales tendientes a la valoración de actitudes y comportamientos, más no como herramienta para la reflexión de los estudiantes o los docentes sobre los logros cognitivos o necesidades de aprendizaje.

Se concluye que predomina la concepción heterónoma de la evaluación, incluso cuando se plantean la co-evaluación y la autoevaluación, puesto que también en tales casos, este define los criterios, las ponderaciones y las escalas, el momento y la forma de realización, interpreta los resultados y toma las decisiones correspondientes, sin la intervención de los estudiantes.

¿Cómo participan los estudiantes en la autoevaluación?

Dado el predominio de las concepciones tradicionales, la participación de los estudiantes en la evaluación de sus propias producciones orales o escritas es muy baja y menos aun se reconoce su capacidad para determinar sus niveles de comprensión lectora. Se reitera por el 84% que esta actividad es potestativa del profesor con enunciados como los siguientes:

- *No Realmente no se me había ocurrido.*
- *oEn este aspecto he menospreciado los aportes de los estudiantes, pero no de manera intencionada sino por costumbre.*

- *No hasta el momento no había pensado en esta alternativa.*
- *No porque siempre el que tiene que evaluar es el profesor.*
- *No porque siempre he considerado la evaluación como labor del docente.*

En menor proporción (16%), se advierten cambios en cuanto al reconocimiento de procesos de co-evaluación los cuales, en algunos casos, llegan hasta la construcción de criterios conjuntamente entre estudiantes y docentes, aunque siempre bajo la tutela del profesor, como se evidencia en enunciados como Generalmente las rejillas se construyen desde mi perspectiva. Igualmente se perciben deseos de cambio y adopción de estrategias más participativas como lo proponen algunos:

- *No he permitido la participación de los estudiantes pero es un buen punto para reflexionar y formular un proyecto.*
- *No mis estudiantes no participan en la evaluación pero con este curso aprendí a hacer rejillas y las voy a aplicar.*

¿Qué instrumentos se utilizan para la evaluación?

Frente a este tópico se reconoce la casi total carencia de herramientas para adelantar procesos sistemáticos de evaluación que a su vez tengan en cuenta las condiciones reales de las aulas, caracterizadas por el gran número de estudiantes. Así mismo se refleja la incidencia de la evaluación externa y el reconocimiento de las necesidades de formación, debidas a los vacíos existentes sobre el enfoque de competencias agenciado por las políticas educativas, aunque sin las debidas apropiaciones, como lo señalan las respuestas dadas a este interrogante:

Uso de instrumentos de evaluación	%
No utiliza instrumentos de evaluación	81
Utiliza rejillas para evaluar cada tipo de texto	3.7
No responden	5.5
Utiliza cuestionarios y guías	3.7
Elabora preguntas “estilo ICFES”	5.5

Para el 86.5% de los docentes –sumando a quienes manifiestan abiertamente que no utilizan instrumentos y a quienes no responden-, la elaboración de instrumentos de evaluación es una actividad ajena a su cotidianeidad. Esto parece corroborar la concepción de la evaluación como una actividad que proviene siempre de un exterior más o menos lejano cuyos intereses son ajenos a los del ámbito evaluado. (Atorresi, 2005b, p. 19) . Se infiere el escaso uso de herramientas objetivas para la valoración de los procesos de lectura y escritura, y menos aún de la oralidad que no se considera enseñable ni evaluable, lo que lleva a concluir que se evalúan las competencias, sin criterios adecuados para el establecimiento de logros. Por lo tanto, la evaluación se vuelve extremadamente subjetiva, asistemática, poco confiable y no entrega informaciones útiles para la orientación de los procesos en el aula, como lo expresan algunos docentes:

No utilizo instrumentos. Yo evalúo de acuerdo a como trabaje el niño. Ninguno. Yo evalúo a ojo de buen cubero, así se pueden detectar las falencias y los méritos del escrito.

No obstante el alto porcentaje clasificado en el primer grupo, también se percibe el interés por la apropiación de nuevos modelos de evaluación. Esto se evidencia en el uso de rejillas como las propuestas en los Lineamientos Curriculares (1998) y los tipos de preguntas utilizadas por el ICFES (1999a, 1999b, 2004, 2005) para la identificación de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual. Algunos emplean cuestionarios y guías, con preguntas abiertas centradas en los aspectos gramaticales, sin tener en cuenta los tipos textuales. Los resultados señalan la necesidad de trabajar de manera más articulada entre las instancias evaluadoras, las instituciones formadoras y los docentes, de modo tal que se puedan impulsar acciones cooperativas para el mejoramiento de estas competencias, haciendo de la evaluación un instrumento adecuado para su cualificación.

¿Qué experiencias innovadoras se identifican?

Ante este interrogante se manifiesta el casi total desconocimiento de acciones innovadoras en el campo de la evaluación lo cual ratifica la concepción tradicional y vertical predominante en nuestras instituciones y la ausencia de procesos de investigación, como lo manifiesta el 72% de la muestra. Se asumen como experiencias innovadoras las pruebas basadas en el enfoque de competencias propuesto por el ICFES (13%), las que se vinculan a la pedagogía de proyectos (7.5%) y el uso de rejillas (7.5%).

Experiencias innovadoras en evaluación	%
No conoce experiencias innovadoras	71
La evaluación por competencias tipo ICFES	13
La evaluación por medio de rejillas	7.5
La evaluación del trabajo por proyectos	7.5

¿Cómo evalúan las actividades del lenguaje?

En general, la evaluación de la lectura, la escritura y la oralidad se caracterizan por concepciones tradicionales y por la ausencia de criterios respecto a las competencias esperadas. Igualmente se evidencia la falta de instrumentos que permitan a la escuela, a los docentes y a los mismos estudiantes reconocer los aprendizajes adquiridos y las necesidades específicas para proponer acciones de mejoramiento.

En cuanto a la evaluación de la producción oral, se resalta que si bien esta es considerada como una de las competencias básicas en todos los niveles de la escolaridad, constituye un campo inexplorado en la escuela aunque solo el 24% reconoce abiertamente que este aspecto de la competencia comunicativa está ausente de la evaluación.

El porcentaje restante muestra que los criterios se orientan hacia aspectos fonéticos como la pronun-

ciación, el volumen, el timbre (22%); en menor proporción se consideran el vocabulario y las muletillas (12%) o aspectos semánticos de carácter global como la claridad y la coherencia (16%) mientras que las consideraciones pragmáticas, relacionadas con la adecuación al contexto de comunicación se reducen al 10%. Es explicable que, dado el predominio de la concepción de la evaluación como verificación y control, la muestra arroje un alto porcentaje de respuestas que reducen la oralidad a la constatación de la información memorizada por los alumnos, haciendo patente la confusión entre el desarrollo de la competencia (oral) y el tipo de pruebas empleadas (orales o escritas).

Aspectos evaluados en la oralidad	%
No se evalúa lo oral	24
Énfasis en la pronunciación, entonación y volumen	22
Claridad y coherencia	16
Verificación de la retención de información	16
Utilización de vocabulario, muletillas	12
Uso de ayudas, adecuación al auditorio	10

Estos resultados corroboran algunas de las conclusiones del Seminario realizado por la Colegiatura de Lenguaje del ICFES (Rodríguez Luna 2005, p.9), respecto a la necesidad de incorporar la evaluación de la oralidad tanto en la evaluación interna como externa, teniendo en cuenta que: “las habilidades o competencias que el usuario de una lengua requiere dominar para poder comunicarse eficazmente son las de hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, dadas las condiciones de las evaluaciones masivas, estas con frecuencia se limitan al campo de la lectura debido a dificultades inherentes a la validez y confiabilidad de los resultados frente a las demás habilidades.”

Sin embargo, la adopción del enfoque por competencias y/o habilidades para la vida supone, entre otros propósitos, el uso de “información escrita y oral necesaria para la participación solidaria, crítica y creativa del

ciudadano en la sociedad, apropiarse de información significativa para el propio desarrollo y la autonomía y aportar al desarrollo de la sociedad mediante las propias capacidades” (Atorresi 2005a, 5.). En tal sentido, los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares para la Excelencia (2002) y los Estándares de lenguaje. (Lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos) (2003), pueden servir de conocimiento de referencia para lograr un balance adecuado entre lo declarado en el currículo y lo que efectivamente se promueve en las aulas.

En cuanto a la evaluación de la lectura también se identifica el predominio de una concepción tradicional centrado en la verificación de la comprensión literal de los contenidos de un texto, como lo indican los siguientes porcentajes:

Orientaciones en la evaluación de la lectura	%
Comprensión literal y verificación con preguntas y ejercicios	49
Recontextualización, aplicación, resolución de problemas	15
Comprensión de significados léxicos	4.5
Traducción a los términos del estudiante	9
Metacognición sobre lo que aprendió y cómo se hizo	7.5
Inclusión de escrituras no convencionales y otros sistemas simbólicos	9
Comprensión de tipo interpretativo y crítico	6

Más de la mitad de los docentes (53.5%) se sitúa en una concepción tradicional de evaluación de la lectura, si se incluye en este grupo a quienes proponen la comprensión literal y la verificación de contenidos identificados en el texto (49%) y también a quienes -de modo aun más limitado respecto a la comprensión- se centran únicamente en el significado léxico (4.5%). Sin embargo, también se percibe el fortalecimiento de una

tendencia en cuanto a la adopción de una concepción transaccional, interaccionista de la lectura, representada en el 46.5% restante, que acude a formas más creativas para evaluar la comprensión lectora. Así por ejemplo, recurren a la recontextualización del sentido de los textos aplicándolos a situaciones de la vida cotidiana y a la resolución de problemas; a la interpretación del sentido en términos del idiolecto del estudiante; a la utilización de la escritura no convencional y otros sistemas simbólicos y un 6% de la población incluye la metacognición y los tipos de preguntas y niveles propuestos por el ICFES (1999a, 1999b, 2004, 2005).

Frente a la evaluación de la escritura, se identifica una amplia gama de criterios de valoración, entre los cuales se encuentran los distintos niveles textuales (microestructural, semántico global y superestructural), a saber:

Aspectos que se evalúan en la escritura	No.	%
La coherencia	46	35.5
La ortografía	20	15.5
La cohesión	14	11
La puntuación	11	8.5
La creatividad	9	7
La secuencialidad	7	5.4
La caligrafía	7	5.4
La tipología de textos y la silueta del texto	6	4.6
La intencionalidad	5	3.9
La separación de párrafos	3	2.4
Ninguno	1	0.8

El 35,5% se centra en la evaluación de la estructura semántica global del texto, atendiendo especialmente a la coherencia entre las ideas. En este mismo sentido se podrían incluir aspectos de la coherencia local, como la secuencialidad (5.4%) y la puntuación (8.5%), ocupándose el 49.4% de aspectos semánticos locales y globales.

De otra parte, se privilegia la evaluación de la ortografía (15,5%); la cohesión (11%) y la caligrafía (5.4%) relacionada con la legibilidad y la segmentación del código escrito.

De menor importancia resultan los aspectos relacionados con la superestructura del texto, el dominio de tipologías o formatos textuales (4.6%), la estructuración de párrafos (2.4%) así como la intencionalidad en la producción de los escritos y su adecuación a un contexto de comunicación (3.9%). Por el contrario se privilegia la valoración de la creatividad y la imaginación en los textos (7%) lo cual corrobora la inclinación de la escuela por la elaboración de textos narrativos y de ficción. Tan solo un docente manifestó la no-evaluación de la escritura de los textos.

En general, se percibe la falta de definición de criterios para evaluar la producción escrita, una hibridación de enfoques en cuanto a la concepción de la escritura y la escasa experiencia escritora de los docentes. Por lo tanto, el acercamiento a la evaluación de preguntas abiertas relacionadas con la producción de textos, desde criterios claramente establecidos y en correspondencia con las teorías de referencia, podría contribuir a la unificación de parámetros y a la identificación de las necesidades específicas de formación al respecto.

Los anteriores resultados indican la convivencia de concepciones tradicionales e innovadoras respecto a la evaluación que se hacen evidentes en las contradicciones existentes entre el deseo de cambio y las acciones realizadas; entre lo que profesor conscientemente piensa respecto a su actividad y la manera como enfrenta sus prácticas cotidianas; entre los prejuicios dominantes frente a la evaluación y los propósitos renovadores. Entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes se perciben contradicciones derivadas de convicciones profundamente arraigadas respecto a las prácticas de la evaluación, entre las cuales se destacan la inamovilidad de los roles asignados a los docentes y las posibilidades de participación de los estudiantes.

Se evidencian en el discurso docente hibridaciones y cruces de enfoques frente al currículo, las perspectivas teóricas sobre la lengua, el lenguaje y las disciplinas que concurren para la explicación de los fenómenos de la comunicación y la pedagogía. Estas superposiciones cognitivas se manifiestan al enfrentar la evaluación de las actividades del lenguaje, donde se resalta el énfasis otorgado a la gramática, la ortografía y el vocabulario, la caligrafía, la sintaxis y la fonética, considerados esenciales en los enfoques tradicionales y estructurales en la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, se percibe un incremento en la inclusión de aspectos ubicados en el plano semántico local y global, en tanto categorías de análisis propias de la lingüística del texto y los enfoques discursivo – comunicativos en la enseñanza de la lengua. Sin embargo, pocos incluyen tópicos referidos a superestructura de los textos y aspectos pragmáticos relacionados con la adecuación de los textos a la intencionalidad comunicativa y los contextos de producción. Se destaca la distancia existente entre las propuestas innovadoras para trabajar los procesos de lectura y la escritura en el aula y la persistencia de concepciones normativas frente a la evaluación de los textos.

Desarrollo del proceso de formación

Los resultados obtenidos en torno a las concepciones sobre la evaluación mediante la aplicación del taller fueron compartidos con el grupo de docentes participantes en el PFPD y se constituyen en objeto de reflexión, fundamentación y reconceptualización a lo largo del proceso de formación. Por lo tanto, para hacer explícitas las concepciones que dan sentido a los enunciados expresados y la manera como estas orientan las prácticas pedagógicas se profundiza en los diversos momentos de sensibilización, fundamentación, producción y comprensión de textos, investigación y evaluación.

La reflexión sistemática y la fundamentación promueven de manera constante la toma de conciencia entre los participantes sobre sus concepciones. En desarrollo de tales propósitos el PFPD insiste en la construcción de nuevos acercamientos sobre la evaluación en el marco de la Pedagogía de Proyectos. Este proceso se realiza entre los meses de julio y diciembre de 2005, con una intensidad total de 240 horas para la certificación, 180 de las cuales son presenciales e incorporan el acompañamiento en las instituciones donde los participantes se desempeñan como docentes y las restantes corresponden al trabajo autónomo.

Uno de los tópicos de mayor interés entre los participantes es la definición de criterios para la evaluación de las producciones orales y escritas de los estudiantes y sus propias elaboraciones textuales. Para ello se acude a planteamientos de la lingüística del texto y el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua materna. Para los docentes es relevante la experiencia de identificar sus contradicciones entre el deseo y la realidad; entre el pensar, el decir y el hacer como resultado de la confrontación entre sus concepciones y sus prácticas. Así mismo es la construcción y aplicación de instrumentos para la evaluación sistemática y reflexiva de la producción de los estudiantes y muy especialmente su implicación en tales procesos.

De este modo, se avanza en la construcción de nuevas visiones en torno a la evaluación interna y se generan espacios de discusión y participación crítica sobre la evaluación externa, particularmente sobre las pruebas SABER.⁴ Este interés se manifiesta en las recomendaciones formuladas en cuanto a la inclusión de tópicos como los siguientes en futuros programas de formación de docentes: sistemas de evaluación; enfoques de la evaluación y tipos de pruebas; evaluación de la escritura y la lectura; evaluación de la oralidad; evaluación de los aprendizajes en todas las áreas; diseño de pruebas para la comprensión de lectura y escritura que contemplen las tres competencias básicas planteadas por el ICFES (1999a, 1999b, 2004, 2005).

⁴Información disponible en: <http://www.icfes.gov.co/>

Para hacer explícitos los avances alcanzados en el proceso de formación, en el cuestionario de evaluación aplicado al finalizar el curso se retoman las respuestas dadas al interrogante: ¿Qué nuevos conocimientos y estrategias desarrolló sobre la evaluación de los aprendizajes? Los enunciados proferidos por los docentes se sistematizan y analizan como medio para identificar los progresos en cuanto a la superación de ciertas valoraciones y prejuicios con los inicialmente asumen esta actividad. Igualmente, las respuestas de los docentes indican aspectos críticos sobre los cuales se requiere profundizar en su formación docentes para fortalecer la evaluación como estrategia útil para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Análisis del cuestionario: cambios en las concepciones docentes sobre la evaluación

El análisis del corpus, conformado por las respuestas dadas al interrogante referido a nuevos conocimientos y estrategias sobre evaluación de los aprendizajes por parte de los 54 docentes que conforman el grupo estudiado, hacen referencia a las concepciones sobre la evaluación que se expresan luego del proceso antes indicado.

Cambios en las concepciones sobre las finalidades de la evaluación

En general se percibe que el grupo inicia un proceso de transformación tendiente a cuestionar y superar la visión tradicional de la evaluación como actividad unidireccional y terminal, centrada en la calificación, como concepción predominante al inicio del PFPD. Por el contrario, las respuestas indican que se pasa progresivamente a asumir la evaluación como proceso significativo, continuo y permanente que puede incorporar criterios definidos para ofrecer resultados precisos y útiles, orientadores de los aprendizajes de los estudiantes y de la propia formación docente.

En las siguientes valoraciones, por ejemplo, se muestra cómo para los docentes en esta etapa del proceso

de formación, la evaluación no solo compete al profesor sino que también involucra a los estudiantes:

- La evaluación debe ser constante, objetiva, significativa, para que ofrezca resultados precisos, que nos permitan cualificar nuestros procesos pedagógicos y personales.
- Sobre la evaluación de los aprendizajes realicé un cambio total porque siempre la había utilizado para probar conocimientos, mientras que ahora la realizo permanentemente para ayudar a superar las dificultades que se presenten y bajo distintas formas: auto-evaluación, co-evaluación y heteroevaluación.
- En cuanto a la concepción tradicional de la evaluación como instrumento de comprobación y verificación de conocimientos controlada enteramente por el docente, algunas respuestas señalan la de forma autocrítica y constructiva la superación de esta visión, orientándose más hacia la valoración permanente de aspectos inherentes al desarrollo de capacidades para reflexionar sobre los procesos cognitivos articulados a la actividad escolar:
- Generalmente utilizaba la evaluación en una sola vía: para corroborar lo que los estudiantes cognitivamente habían adquirido. Ahora he venido implementando la evaluación como ejercicio metacognitivo y metalingüístico.
- “La evaluación desde la Pedagogía de Proyectos” se concibe como una reflexión crítica, constante y continua, en todos los momentos del proceso de aprendizaje del estudiante.

Estos enunciados evidencian los cambios operados en cuanto a la función de verificación y control de la evaluación y abre espacios para el cumplimiento de funciones de diagnóstico, planeación y auto-reflexión, permitiendo la ponderación de avances y las dificultades y la reorientación de las acciones con la participación de los implicados en los procesos.

Cambios sobre la utilidad de los resultados de la evaluación

Consecuente con los cambios referidos a la función diagnóstica y estratégica que cumple la evaluación como proceso en el marco de la Pedagogía de Proyectos, también se evidencian transformaciones sobre el papel que cumplen los resultados en la reorientación de las acciones y el mejoramiento de las estrategias propuestas en el aula. Se infiere un nuevo sentido y utilidad de la evaluación, dirigida más a la cualificación que a la calificación, como se constata en los siguientes enunciados:

- Evidenció la importancia de la evaluación para tener un concepto más amplio sobre los estudiantes.
- Hice de la evaluación una actividad más integradora, desde la metalingüística y la meta-evaluación. Esto implicó mayor participación de los estudiantes para llevarlos a la reflexión sobre sus procesos y responsabilidades.”
- “La concepción y ejecución de la evaluación desde la Pedagogía por proyectos la asumo hoy como un proceso constante de valoración de los logros alcanzados, las dificultades encontradas y/o superadas y que me permite orientar las acciones para obtener los objetivos y las metas acordadas.
- La evaluación es un proceso continuo y utilizado para reestructurar, revisar, replantear y proponer actividades para mejorar y superar dificultades presentadas en los procesos de aprendizaje y debe ser parte de los docentes y los estudiantes, mediante formas diversas de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación.
- En el nivel preescolar la evaluación no es tanto un esquema ni un momento especial. Es siempre el mecanismo de observación fundamental para aprender a identificar los procesos y sus alcances, muy importante para mí. Es necesario respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Cambios sobre las modalidades e instrumentos de la evaluación

En cuanto a las estrategias y medios utilizados para la evaluación, es notorio el interés por buscar opciones creativas y sistemáticas que posibiliten la identificación de logros y fortalezas en los aprendizajes. Los participantes reconocen la adquisición de nuevas herramientas para la evaluación, el uso de rejillas y la incorporación de la auto-evaluación y la co-evaluación, no sólo para considerar problemas de actitudes y convivencia como ha sido habitual en nuestras instituciones, sino también para evaluar problemas referidos a la cognición y el desarrollo de otras competencias en lenguaje.

- Profundicé sobre estrategias de evaluación lo cual me ayudó en mi labor docente.
- Evidenció la importancia de crear formatos que ayuden a hacer más ágil y sistemática la evaluación
- Sobre la evaluación aprendí la necesidad de concertar los criterios a evaluar con los estudiantes, así ellos saben a qué atenerse en el curso de la ejecución de su proyecto
- Implementé más la co-evaluación y enriquecí la auto-evaluación con el uso de las rejillas.
- En cuanto a estrategias desarrolladas para realizar la evaluación, se implementó de acuerdo a criterios a partir de la lluvia de ideas, la autoevaluación, la aplicación de rejillas propuestas desde mi práctica pedagógica.
- Estoy tratando de implementar estrategias de evaluación por competencias.
- Debo mirar cómo incorporar la autoevaluación de aprendizajes.
- Sobre la evaluación de los aprendizajes algo innovador en el aula fue la articulación de la auto-evaluación y la heteroevaluación.

Como consecuencia de estos nuevos conocimientos, la mayoría de docentes amplía las modalidades de evaluación en sus aulas e inicia procesos de reorientación de los instrumentos, a partir de nuevas

consideraciones sobre los tipos de evaluación, sus dimensiones y su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo se supera la concepción de la evaluación como simple aplicación de cuestionarios para verificar o comprobar, asumiéndola también como herramienta para la reorientación de la enseñanza.

- Aprendí que la evaluación de los aprendizajes puede ser formativa y no solo sumativa.
- La evaluación no es solamente un listado de interrogantes sin coherencia.
- La evaluación se dirige a evaluar procesos de aprendizaje para mejorar la enseñanza mediante la introducción de la metacognición, la reflexión y la autoevaluación.

Se resalta la toma de conciencia sobre la importancia de diversificar y sistematizar los medios utilizados para la evaluación y la posibilidad de conciliar las distintas modalidades con el objeto de dar cuenta integral de aspectos cognitivos, discursivos y culturales.

Cambios sobre los participantes en la evaluación

En cuanto a la concepción de la evaluación como actividad docente, se evidencian cambios en cuanto a la adopción de mecanismos para garantizar la participación de los estudiantes, transformando la visión sobre el rol del profesor como el agente exclusivo y privilegiado para proponer, ejecutar y legitimar esta actividad. Se resalta la implementación de la autoevaluación y la co-evaluación como modalidades que involucran a los estudiantes en sus propios procesos, lo que conlleva a la adquisición de responsabilidades y compromisos, al tiempo que promueve en los docentes la búsqueda de alternativas funcionales y dinámicas para afianzar estos procesos. Al respecto, señalan:

- Se incrementó el uso de la auto y la co-evaluación.
- Incluir la concertación de los estudiantes y que ellos mismos ayudan a construir y a realizar. Es mucho más gratificante para ellos y sencilla para mí.

- Asumí que la evaluación debe ser continua y permanente, una reflexión sobre el proceso mismo del aprendizaje, formativa y tener en cuenta la auto-evaluación y la co-evaluación.
- La evaluación debe involucrar al alumno, requiere ser continua y permanente y se debe incorporar como un modo de trabajar los procesos y los proyectos.
- Igualmente se reconoce que en el marco de una pedagogía activa y participativa, es imprescindible involucrar a los estudiantes, mediante la construcción colectiva de criterios relativos a sus aprendizajes.
- Así como se acuerdan y negocian los temas de interés y la organización, la evaluación debe surgir de más criterios acordados por el grupo para luego determinar qué se logró y qué necesita replantearse, acción que también realiza el grupo.
- La evaluación debe ser concertada con los estudiantes y vista desde diferentes aspectos: autoevaluación, entre pares y por el docente.
- La evaluación debe ser para mirar qué aprendieron los estudiantes y en qué fallé como docente y mirar las estrategias que utilizo para superar las falencias presentadas.
- Aprendí nuevas formas de evaluar así como la participación de los estudiantes en la elaboración de ítems de evaluación.
- La evaluación también permite que otros nos den su punto de vista con respecto a mis fortalezas y debilidades.
- La evaluación permite mejorar lo que se ha realizado.
- Además, se asume que la función de evaluar se puede compartir entre el docente, el estudiante y sus compañeros, generando nuevas relaciones entre los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje:
- Se concibe como una evaluación formativa que realizará cada estudiante con apoyo de sus compañeros y del profesor. Se puede decir que la evaluación es transversal a toda la realidad educativa."
- La evaluación es un recurso para mejorar y no una estrategia de represión.
- La evaluación no debe ser algo que rote o marque, sino un medio para que el estudiante se dé cuenta de sus avances y dificultades.

Los logros alcanzados en este plano se explican por la apropiación de formas de trabajo concertadas, participativas y significativas en el aula en correspondencia con la Pedagogía de Proyectos. En este sentido, los avances señalan las posibilidades de cambio en las concepciones a partir de acciones de reflexión y autorreflexión, fundamentación y ejecución fundamentadas, sistemáticas y críticas. La permanencia y profundización de estos cambios implica, desde luego, el acompañamiento y constante problematización de las prácticas pedagógicas. La Red de Investigación en Evaluación, se anuncia entonces como un espacio de discusión, de aprendizaje compartido, de retroalimentación de experiencias y de búsqueda de nuevas prácticas que consoliden las transformaciones iniciadas en las concepciones de los docentes y su incidencia en las aulas.

Conclusiones

En los resultados se advierte la correlación entre el predominio de concepciones tradicionales sobre el lenguaje, las debilidades y fortalezas identificadas por los docentes en torno al conocimiento disciplinar, sus maneras de entender la evaluación y sus actuaciones en el aula. En tal sentido se evidencian contradicciones entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes respecto a la evaluación, con lo cual se corroboran resultados de investigaciones precedentes realizadas por miembros del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (Morales y Bojacá, 2000, 2002) y se justifica la pertinencia de nuevos acercamientos a estos problemas (Rodríguez Luna, M.E. 2009, p/p101 – 117).

De otra parte, la hibridación en cuanto enfoques sobre enseñanza de la lengua y sus consecuencias en la orientación de la evaluación, indica la necesidad de concretar las definiciones enunciadas en las políticas educativas y evaluativas. Al mismo tiempo, señala la pertinencia del acompañamiento para fortalecer la formación docente, con el fin de evitar confusiones y distorsiones en los enfoques o el empobrecimiento y reduccionismo de las categorías teóricas propuestas

en los marcos conceptuales al orientarse hacia fines distintos en las aulas. Respecto a tales necesidades de formación, Perrenoud (2008, p. 8) señala:

Desgraciadamente, el acompañamiento es todavía el pariente pobre de las reformas. Se moviliza mucha inteligencia y energía para concebir, redactar y negociar textos, a menudo sumamente interesantes. Luego se permanece allí, ya que se mantiene la ilusión, en nuestros sistemas democráticos, que los textos oficiales tienen una fuerza por ellos mismos. Es falso. La adhesión al texto no está en el texto, sino en la mente del lector. La base del acompañamiento consiste simplemente en conseguir la adhesión a los textos fundadores, hacerlos que se incluyan, permitir la apropiación, por lo tanto la refundición parcial. La prioridad reside en ayudar "a entrar en la reforma", incluir las intenciones, dialogar con la gente que tiene estas intenciones.

En nuestro caso, resulta perentorio establecer de manera explícita la articulación del enfoque de competencias, declarado en las pruebas, con los fundamentos expresados en los estándares, indicadores de logro y lineamientos curriculares. La convergencia y la armonización de planteamientos expresados en estos documentos y la posibilidad de hacer visibles tales articulaciones, pueden contribuir a clarificar las dudas existentes y evitar el fraccionamiento y dispersión de las políticas educativas. En esta medida, el estudio de las concepciones permite establecer el sentido de las acciones docentes y la manera como estas expresan su visión de las políticas educativas y el currículo.

En general, los resultados iniciales muestran que la evaluación se asume como actividad desligada de los contextos de comunicación y de aprendizaje. Por tanto, se percibe una representación fragmentada de la misma, como dispositivo de poder y control ligado al maestro, a la escuela, o a las instituciones estatales. Estas formas de interpretación, extendidas entre la comunidad de docentes, no permiten avanzar en cuanto a la generación de nuevos contextos para la realización de las pruebas. Por lo tanto, el estudiante sigue siendo objeto de evaluación pero no participa, ni se asume como "centro del aprendizaje", en contravía de los discursos oficiales.

Sin embargo, la puesta en marcha de acciones formativas encaminadas a restituir los nexos entre la evaluación y las perspectivas pedagógicas centradas en el desarrollo de aprendizajes, posibilita cambios significativos en las concepciones de los docentes. Este es el mayor logro del PFPD. Sin embargo, para avanzar en este propósito se requiere fortalecer los grupos de trabajo en las instituciones educativas, constituyendo los resultados de la evaluación en objeto de estudio permanente.

En tal sentido, los resultados expuestos aportan elementos sobre los modos de pensar la evaluación, como conocimiento útil para emprender estrategias de reflexión y acción destinadas a complejizar el campo y a asumir las concepciones como problemas de profundización y discusión en la red de investigación en evaluación. Así mismo, las recomendaciones formuladas, corroboran el impacto de la evaluación externa en la ejecución del currículo. Al respecto, señala Atorresi (2005b, p. 23) que la evaluación modula el currículum; no lo reemplaza ni constituye un currículum paralelo, sino que genera un sistema de jerarquías y énfasis que da una forma especial al contenido de la enseñanza. Los temas evaluados se vuelven más importantes y los tipos de producción exigidos, más relevantes.

Para superar algunos de los problemas relacionados con la enseñanza y la evaluación, se asume necesaria la coordinación de acciones entre las distintas instancias formativas, los grupos de investigación y los docentes en ejercicio. De este modo se puede disminuir la distancia entre los expertos y docentes, a partir de nexos construidos desde la investigación y la participación crítica de la comunidad educativa, que son propósitos de la Red de Investigación en Evaluación.

Reconocimientos

Proyecto Interinstitucional Constitución de una Red Nacional de Investigación en Evaluación. Cofinanciado por ICFES, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital. Acta 10 septiembre 13 de 2005,

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico Universidad Distrital, con el aval de COLCIENCIAS.

Referencias

- Arbeláez López, Ruby. (2005) Concepciones sobre una docencia Universitaria de calidad. Estudio diferencial Entre universidades y profesores. Universitat de València. Servei de Publicacions
- Atorresi, Ana. (2005a) Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE) http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf.
- Atorresi, Ana. (2005b) Recomendaciones para el uso de información en evaluación. En Boletín N° 1 de la colegiatura de Lenguaje, ICFES, Bogotá D.C. p. 18 - 30
- Castorina, José Antonio. (2003) Representaciones sociales: conocimientos teóricos y conocimientos infantiles Buenos Aires: Gedisa
- Contreras, Onofre Ricardo. (1998) Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona,: Aula Magna
- Gallego Arrufat, María Jesús. (1991) Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de de las Teorías y Creencias de los profesores. En Revista Española de Pedagogía, N°. 189, mayo – agosto. <http://www.oei.es/na1734.htm>
- Gilly, Michel. (1996) Las representaciones sociales en el campo educativo. Traducción del francés. En Revista Enunciación N°. 1, p.p. 69-81 Bogotá, D.C: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Giordan, André & Vecchio, Gérard de (1995) Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla, España: Díada
- Gutierrez Rios, Yolima. (2009) La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media. En: Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura. pp. 35 – 52. Bogotá D.C. : Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ICFES. (1999a) Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. Propuesta General. Bogotá D. C.: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.

- ICFES. (1999b) Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. Lenguaje. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.
- ICFES. (2004) Evaluación por competencias. Lenguaje, idioma extranjero –inglés-. Evolución de las pruebas de estado. Colección pruebas de estado. ICFES – Ministerio, Bogotá D.C., 2004.
- ICFES. Pruebas SABER. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/>
- ICFES. (2005) “A propósito de las preguntas abiertas en la evaluación de calidad. Área de lenguaje”. Documento de trabajo.
- Hernández Sampieri, Roberto & Fernández Collado & Carlos Ojo título
- Baptista Lucio, Pilar. (2010) Metodología de la Investigación. 5a. Edición. Mac Graw-Hill : México.
- Jolibert, Josette y Jacob, Jeannette. (1998) Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Editorial Dolmen: Santiago de Chile.
- Jurado, Fabio. (2003) (Introducción y compilador). Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones. Bogotá D.C.: Universidad Nacional.
- Jurado, Fabio (2005) Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina En Boletín N° 1 de la Colegiatura de Lenguaje. Bogotá D.C.: ICFES, p. 5-17.
- Jurado, Fabio et ál. (2005) Entre Números Entre Letras. La evaluación. Estudio de Caso. Bogotá D.C. :Universidad Nacional
- Jurado, Fabio et ál. (2005) Proyecto Interinstitucional “Constitución de una Red Nacional de Investigación en Evaluación”. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Ministerio de Educación Nacional MEN (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana e Indicadores de Logros: Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2002) Estándares para la Excelencia. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2003) Estándares de lenguaje. (Lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos). Bogotá D.C.: Versión para publicación. z
- Ministerio de Educación Nacional MEN, ICFES, IEA, Boston Collage. Enciclopedia PIRLS 2001. “Una guía de referencia de la educación en lectura en los países participantes en el Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS) de la IEA”. Bogotá D.C.: Prontoweb Ltda 2002.
- Ministerio de Educación Nacional MEN, ICFES, IEA. Marco teórico y especificaciones para la evaluación PIRLS 2001. Bogotá D.C.: ICFES, 2001.
- Morales, Rosa y Bojacá, Blanca (Comps.) Maestros y concepciones sobre lenguaje. Bogotá D.C.: Fondo de Publicaciones Universidad distrital – Colciencias.
- Morales, Rosa y Bojacá, Blanca . (2002) ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Bogotá D.C.: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Colciencias.
- Perrenoud, Philippe (2002) Construir competencias: todo un programa. Entrevista. Observaciones recogidas por Luce Brossard. Vida pedagógica 112, septiembre-octubre 1999. Traducción: Luis González Martínez http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf.
- Perrenoud, Philippe. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue, Alternativa pedagógica.
- Martínez Silva, Mario & Gorgorió I Solá, Nuria. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6 N°. 1. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no1/contenido-silva.pdf>
- Markova, Ivana. (2006) En busca de dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. Capítulo 7 pp. 163-182. En Paez, Darío Páez & Blanco, Amalio (Eds.) La teoría sociocultural y la psicología social actual. Fundación infancia y aprendizaje. Madrid,
- Moreno, Mar (2005) El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En Perafán, G & Adúriz – Bravo, A. Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. (Comp.) Bogotá D.C.: Editorial Nomos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moscovici, Serge, (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires :Huemal.
- Perafán, Gerardo y Adúriz – Bravo, Agustín. (2005), Pensamiento y conocimiento de los profesores. De-

bate y perspectivas internacionales. (Comp.) Bogotá D.C.: Editorial Nomos. Universidad Pedagógica Nacional.

PISA (OCDE) (2003). Conocimientos y habilidades para la vida. Primeros resultados de la prueba PISA 2000. Bogotá D.C.: Cuadernos del Seminario en Educación. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

Pozo, Juan Ignacio. (1991) Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación España : Ministerio de Educación y Cultura.

Reuter Yves. (1996) Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, E.S.F.

Rodríguez Luna, María Elvira & Pinilla Vásquez, Raquel. (Comps.) (2006). Proyectos pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del Distrito Capital. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Secretaría de Educación: Bogotá D.C.

Rodríguez Luna, María Elvira & Pinilla Vásquez, Raquel. (Comps.) (2001) La Pedagogía de proyectos en acción. La formación de docentes: el recorrido de una experiencia. Bogotá D.C.:Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Secretaría de Educación.

Rodríguez Luna, María Elvira & Pinilla Vásquez, Raquel.

(Comps.) (2001) La Pedagogía de proyectos en acción. La ejecución de proyectos en las aulas de Bogotá. Sistematización de las experiencias. Bogotá D.C.: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Secretaría de Educación.

Rodríguez Luna, María Elvira. (2001) Presentación. La Pedagogía de proyectos en acción. La formación de docentes: el recorrido de una experiencia. Capital. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital – Secretaría de Educación: Bogotá D.C. pág. 7 – 12.

Rodríguez Luna, María Elvira. (2005) La evaluación externa y la elaboración de ítems. Algunas consideraciones sobre la construcción de pruebas. En: Revista Enunciación N°. 10 pp. 133-139. Bogotá,D.C. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

Rodríguez Luna, María Elvira. (2009) Líneas de investigación para el Programa de Maestría en Pedagogía de la lengua materna: desarrollos y proyecciones. En: Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital: Bogotá D.C. pp. 101 – 117.

Secretaría de Educación.(2001) Resultados Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje y Matemática. Grados tercero y quinto, Bogotá D.C, abril de 2001.

Shon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Shon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan. Barcelona: Paidós.